

Meyer, Meinert A.; Jessen, Silke

Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 711-730



Quellenangabe/ Reference:

Meyer, Meinert A.; Jessen, Silke: Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5, S. 711-730 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69205 - DOI: 10.25656/01:6920

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69205>

<https://doi.org/10.25656/01:6920>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 5 – September/Oktober 2000

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Der Mensch – ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von
Erziehung und Würde

Thema: Zur Ethnographie sozialer Welten bei Schülern und Schülerinnen

- 663 WERNER HELSPER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Einleitung in den Thementeil
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen.
Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“
im Schulalltag
- 711 MEINERT A. MEYER/SILKE JESSEN
Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts

Weiterer Beitrag

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVA RAHN
Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen –
Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen
aktueller Berufsbildungspolitik

Diskussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des
Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des
Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie

Besprechungen

- 773 WALTER HORNSTEIN
*Otto Speck: Die Ökonomisierung sozialer Qualität.
Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*
*Ewald J. Brunner/Petra Bauer/Susanne Volkmar (Hrsg.):
Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der
Qualitätssicherung*
*Wassilios E. Fthenakis/Martin Textor (Hrsg.): Qualität von
Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler
Vergleich*
- 778 MICHAEL WINKLER
*Klaus Wolf: Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative
Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*
- 782 PETRA GRELL
*Maya Götz: Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung
in der weiblichen Adoleszenz*
- 784 ANDREAS GRUSCHKA
Heinz-Joachim Heydorn: Werke in neun Bänden
- 788 ANDREAS FLITNER
*Andreas Gruschka: Bestimmte Unbestimmtheit.
Chardins pädagogische Lektionen. Eine Entdeckungsreise durch die
Bildwelten des Jean-Baptiste Siméon Chardin und seiner Zeit*

Dokumentation

- 791 Pädagogische Neuerscheinungen

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des
Ernst Reinhardt Verlags, München, bei

Content

Essay

- 647 HANS BOKELMANN
Man – A Chameleon. Observations on the Relation between Education
and Dignity

Topic: On the Ethnography of Social Worlds of Male and Female Students

- 663 WERNER HELSPER
An Introduction
- 667 JÜRGEN ZINNECKER
Social Worlds of Male and Female Students – On Popular, Pedagogical
and Scientific Ethnographies
- 691 HERBERT KALTHOFF/HELGA KELLE
The Pragmatics and the Significance of “Rules” in Everyday School-Life
- 711 MEINERT A. MEYER
Male and Female Students As Constructors of Their Processes of School
Learning

Further Contributions

- 731 KLAUS HARNEY/SYLVA RAHN
Problems of Control in the System of Vocational Education
– Limits of Educational Policy. Logics and Consequences of Political
Action in the Field of Present-day Vocational Education

Discussion

- 753 CHRISTA RÖBER-SIEKMEYER/HELMUT SPIEKERMANN
Ignoring Linguistics in the Theory and the Practice of the Teaching of
Writing Skills. Reflections on a Redefinition of the Relation between
Pedagogics and Phonetics/Phonology
- 773 BOOK REVIEWS
- 791 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts

Zusammenfassung

Mit Bezug auf ein Forschungsprojekt zur Schülermitbeteiligung im Fachunterricht wird untersucht, wie Schülerinnen und Schüler zu ihrem Teil den Unterricht mitgestalten, mitverantworten und mitentscheiden. An einem Beispiel, der Interpretation einer Englischstunde in der gymnasialen Oberstufe, wird gezeigt, daß Schüler im Unterricht andere Ziele verfolgen können, als sie der Lehrer vorgibt, ohne daß deshalb der Unterricht zusammenbricht. Die Schüler konstruieren ihren Unterricht, auch wenn der Lehrer dominant ist. Mit Bezug auf die Interpretation der Unterrichtsstunde, die durch die Auswertung von Lehrerinterviews und Schülergruppendifkussionen in einer thematischen Triangulation abgesichert wird, werden Niveaustufen der Schülermitbeteiligung konstruiert. Eine aus unserer Sicht optimale Gestaltung der Schülermitbeteiligung haben wir in unserer Erhebung nicht gefunden.

1. Einleitung

Daß Unterricht dadurch entsteht, daß Lehrer und Schüler interagieren, ist etablierte Erkenntnis der Schulpädagogik und Didaktik. Daß Schule und Unterricht darauf ausgelegt sein sollen, Bildungsprozesse der Heranwachsenden zu fördern oder überhaupt erst zu ermöglichen, ist gleichfalls unbestritten. Wie die Lehrer die Schülerinnen und Schüler¹ am Unterricht beteiligen und wie diese sich selbst in den Unterricht einbringen, ist insofern eine naheliegende Forschungsfrage. Empirische Untersuchungen zu dieser Frage sind aber vergleichsweise selten. In unserem Beitrag beschäftigen wir uns deshalb zunächst mit der Frage, wie man eine auf die Bildungsprozesse Heranwachsender bezogene *Bildungsgangforschung* konzipieren und gestalten kann (Abschnitt 2) und was es heißen soll, daß Schüler sich konstruktiv am Unterricht beteiligen und dabei *didaktische Kompetenz* entwickeln (Abschnitt 3).² Danach erläutern wir an einem Beispiel aus der gymnasialen Oberstufe, wie komplex und kompliziert diese Beteiligung gedacht werden muß (Abschnitt 4). Die Schüler konstruieren ihre Bedeutungswelt und es ist noch nicht ausgemacht, ob die Lehrer diese Bedeutungswelt verstehen und wie weit überhaupt die Konstruktion einer gemeinsamen Bedeutungswelt notwendig ist, um zu erklären, wie Unterricht funktioniert. Wir erörtern dann abschließend mit Bezug auf unser Bei-

- 1 Nachfolgend sprechen wir der Einfachheit halber nur noch von Schülern. Genauso verfahren wir, wenn eigentlich von Lehrerinnen und Lehrern die Rede ist.
- 2 Unser Beispiel – das Protokoll eines Auszugs aus einer Englischstunde in der Jahrgangsstufe 11 – entstammt einem Hallenser DFG-Projekt zur „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Schulen in den neuen Bundesländern“. Beteiligt an dem Projekt waren neben uns MICHAEL LICHTFELDT †, HEINZ OBST, JOSEF KEUFFER, INGRID KUNZE, RALF SCHMIDT, CHRISTINE ZIEGLER, MATTHIAS TRAUTMANN und UTE TABBERT. Der Abschlußbericht ist in Vorbereitung; die erste Phase des Projektes ist in folgendem Band dokumentiert: M.A. MEYER/R. SCHMIDT (2000).

spiel (in Abschnitt 5) Konsequenzen für die Unterrichtsforschung und gehen abschließend auf die Frage ein, ob es an der Zeit ist, ein neues didaktisches Modell zu entwickeln.

2. Bildungsgangforschung

Aufgabe der Allgemeinen Didaktik ist neben der Erörterung der Frage, wie Wissen in Bildung transformiert werden kann, und der Klärung der Frage, wie sich die gegenwärtig tätigen und die zukünftigen Lehrer professionalisieren sollen, die Erforschung der Realisierung der Bildung durch die lernenden Schüler. Thema der Allgemeinen Didaktik ist deshalb nicht nur eine überzeugende Anleitung zur Unterrichtsplanung oder die Bestimmung dessen, was wir heute (noch, wieder) unter schulischer Bildung verstehen können. Es geht vielmehr um die systematische Erforschung von Schule und Unterricht aus der Perspektive derjenigen, für die Schule und Unterricht da sind, der Schüler.

Man kann dafür im Rahmen der Bildungsgangforschung zwischen einem objektiven und einem subjektiven Bildungsgang differenzieren. *Objektiv* gestaltet wird der Bildungsgang der Heranwachsenden über die Institution Schule und deren umfangreiche organisatorische Maßnahmen, die die Schüler von der ersten Klasse bis zum Schulabschluß begleiten. Davon hebt sich der *subjektive* Bildungsgang als das ab, was die Schüler tatsächlich aus dem Lernangebot der Schule herausfiltern und in Kombination mit anderen Lernangeboten nutzen, um *Entwicklungsaufgaben* zu lösen (vgl. HAVIGHURST 1972; MEYER/REINARTZ 1998). Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftlich vorgegeben und *zugleich* individuell konstruiert. Schule vermittelt Entwicklungsaufgaben, wenn sie erfolgreich ist, indem sie den Schülern zu ihrem Teil verdeutlicht, was diese Anforderungen sind, und ihnen dabei hilft, sie auch in der Schule zu bearbeiten.

Wenn es nun in der Bildungsgangforschung um die Frage geht, wie sich Heranwachsende bei der schulischen Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben *bilden* können, dann ist es unter anderem notwendig, sich mit der „zuständigen“ Teildisziplin der Erziehungswissenschaft auseinanderzusetzen, mit der *Bildungstheorie*. Wir beziehen uns dafür exemplarisch auf H. PEUKERT, weil er aus unserer Sicht überzeugend herausstellt, daß man pädagogische Interaktion als prinzipiell gleichberechtigte Kommunikation verstehen kann.

PEUKERTS Ansatz ist für die Allgemeine Didaktik überraschend, insofern er nicht mit der Frage beginnt, wie sich das lernende Subjekt die Welt kategorial erschließt. Vielmehr fragt er, wie man mit der Pluralität der Positionen und mit der Kontingenz unserer Weltdeutungen lernend umgehen kann und wie die pädagogische Kommunikation zwischen den Generationen, die *intergenerationale Kommunikation*, zu gestalten ist. PEUKERT weist deshalb ausdrücklich darauf hin, daß in seiner Bildungstheorie an die Erwachsenen hohe *didaktische* Forderungen gestellt werden. Sie sollen den Heranwachsenden dabei helfen, in der Welt zurechtzukommen, ohne sie dabei zu indoktrinieren. Sie sollen „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben oder paradigmatisch vorführen“ (PEUKERT 1998, S. 25), was ein erkenntnistheoretisches, ein ethisches und ein didaktisches Problem produziert: Wie erkennen wir die Spielräume? Wo sind ihre Grenzen? Und wie kann

man die Selbsterprobung in diesen Spielräumen freigeben oder vorführen? Peukert konzentriert sich auf die Ethik. Sie wird wieder, wie es schon bei F. SCHLEIERMACHER der Fall gewesen ist, zur Grundlage der Bildungstheorie und damit der Bildungsgangdidaktik:

„Eine (...) pädagogische Kultur, die Leben und transformierende Entwicklung aus Kommunikation ermöglichen will und deren Konzeption den Ansatzpunkt für eine Bildungsgangdidaktik bietet, hat zweifellos *ethische Implikationen*, die nicht einfach die eines übernommenen Normensystems sind, sondern die in der Struktur pädagogischer Interaktion liegen und erst die Voraussetzung dafür bieten, daß in freier Übereinkunft zustimmungsfähige Normen gefunden werden können. (...)

Ich möchte die Ethik einer solchen wechselseitigen Anerkennung von Freiheit, die auf einer Symmetrie eines asymmetrischen Vorrangs des jeweils anderen beruht, eine Ethik intersubjektiver Kreativität nennen, die im Prinzip von der Anerkennung niemanden ausschließen kann und deshalb nur im Horizont einer universalen Solidarität, die Leben für alle ermöglichen will, verstanden werden kann“ (PEUKERT 1998, S. 26f.)

Wir können nur andeuten, was der Ertrag dieser bildungstheoretischen Positionsbeschreibung für die Unterrichtsforschung ist. Wir sollten versuchen, die Selbstbestimmung der nachwachsenden Generation in Lehr-Lern-Situationen im Rahmen einer Ethik solidarischer Kommunikation mit Blick auf Entwicklungsaufgaben und empirisch zu beschreibende Bildungsgänge zu rekonstruieren. Dafür müssen wir das, was im Unterricht passiert, neu bewerten.

3. Didaktische Kompetenz von Schülern – ein Forschungsprogramm

Wenn Schüler elf, zwölf oder dreizehn Jahre lang in die Schule gegangen sind, dann sind sie „Schul-Profis“. Sie kennen die Schule; sie kennen Lehrer; sie wissen, wie Unterricht läuft; sie wissen, wie man Unterricht mitgestalten, umfunktionieren oder an sich abgleiten lassen kann. Dies legt die Frage nahe, welche *didaktische Kompetenz* die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe der Schulzeit aufbauen.

Selbstverständlich muß dieser Begriff vorsichtig verwandt werden, weil es wenig glaubwürdig wäre, den Schülern die *gleiche* didaktische Kompetenz zuzubilligen, die wir von Lehrern nach einem langen Universitätsstudium und dem anschließenden Referendariat erwarten – es sei denn, wir wären der Auffassung, daß das, was die Lehrer für ihren Unterricht an didaktischem Handwerkszeug, an Wissen und an Können benötigen, von ihnen nicht – zumindest zu einem gewissen Teil – in Studium und Referendariat erworben wird. Uns liegt deshalb an dem Hinweis, daß wir diese radikale Position, wie sie etwa von F.-O. RADTKE vertreten wird (vgl. zuletzt RADTKE 1999, S. 18ff.), nicht teilen. Was für den Aufbau fachlicher Kompetenz, etwa in den Fächern Englisch, Geschichte und Physik/Chemie gilt, gilt auch für die didaktische Kompetenz. Sie wird von den Studierenden der Lehrämter, den Referendaren und Lehrern im Rahmen der beruflichen Habitusentwicklung und mit Bezug auf die Realisierung berufsbezogener Entwicklungsziele aufgebaut. Selbstverständlich gilt aber auch, daß die Schüler im Verlaufe der Schulzeit nicht nur ihre fachlichen Fä-

higkeiten entwickeln, etwa im Englischen durch den Erwerb einer *Interlanguage*, in der Geschichte durch die Entfaltung historischen Bewußtseins und in der Physik durch Aufbau einer Lernerphysik. Sie entwickeln vielmehr auch eine spezifische, auf Schule und Unterricht bezogene didaktische Kompetenz. L. KLINGBERG hat darauf schon im Jahre 1987 hingewiesen:

„Didaktische Kompetenz der Lernenden heißt: Lernende als mitgestaltende, mitverantwortende und mitentscheidende Akteure in das Unterrichtskonzept einzubeziehen, ihre *Subjektposition* in allen Funktionen des Unterrichts in Ansatz zu bringen und zu respektieren: bei der Planung (insbesondere bei größeren Unterrichtsprojekten), bei der Unterrichtsgestaltung selbst und bei der kritischen Begleitung und Reflexion didaktischer Prozesse. Der dialogische Charakter des Unterrichts schließt auch das Gespräch von Lehrenden und Lernenden über Inhalte, Methoden, Organisationsformen und Resultate des Unterrichts ein. Es geht also, kurz gesagt, um eine zunehmende Bewußtheit und kritische Verantwortlichkeit von Lehrenden und Lernenden für den Unterricht als einer Sache, die nicht *für* Schüler veranstaltet, sondern *mit* ihnen gestaltet wird“ (KLINGBERG 1987, S. 60).

Wir stimmen KLINGBERG zu und verweisen darauf, daß eine solche Forschungsperspektive auch fachdidaktisch abgesichert wird. D. LITTLE, ein Dubliner Fremdsprachendidaktiker, definiert in einem Aufsatz aus dem Jahre 1997:

„In formal education contexts, the basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning; the development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success“ (LITTLE 1997, S. 227). LITTLE führt dann weiter aus, daß diese Lernaufgabe dem Lehrer eine besonders verantwortungsvolle Rolle zuweist, weil er den Lernenden dabei helfen muß, ihre Lernaufgabe als sinnvoll wahrzunehmen, und macht – wie KLINGBERG – deutlich, daß sich die Verantwortungsdelegation auf den *ganzen* Lernprozeß beziehen muß: „Our pedagogy must be based on patterns of interaction that require learners to take initiatives and assume social (that is, organizational) control of the learning process“ (Little 1997, S. 234).

Die angemessene Integration der Schüler in die Unterrichtsgestaltung verpflichtet uns als Lehrende also darauf, den Schülern dabei zu helfen, ihr Lernen in ihre eigene Hand zu nehmen, weil sie dann besser als diejenigen Schüler lernen, deren Lernprogramme fremdbestimmt sind, auch wenn das fremdbestimmte Lernprogramm systematischer, überlegter und insofern auf den ersten Blick effizienter gestaltet ist. Wir betrachten deshalb als eine zentrale Aufgabe der Unterrichtsforschung die Klärung der Frage, wie die zunehmende Selbsttätigkeit der Schüler, ihre Lernerautonomie, in Prozesse der Mitgestaltung, Mitverantwortung und Mitentscheidung umgesetzt werden kann. Uns interessiert deshalb, wie sich die Schüler am Unterricht tatsächlich beteiligen und wie die Lehrer die Schüler beteiligen, in dieser absichtlich gewählten dialektischen Spannung. Uns interessiert der Ist-Stand, auf der Folie der Normbestimmung. Dafür haben wir in zwölf Kursen der gymnasialen Oberstufe³ jeweils drei Arten von Daten erhoben und ausgewertet:

3 Es handelt sich um Unterricht in den Fächern Englisch, Geschichte und Physik/Chemie.

- Videoaufzeichnungen des Unterrichts,
- Interviews mit den Lehrern (vor und nach den Aufzeichnungen) und
- Schülergruppendiskussionen (nach den Aufzeichnungen).⁴

Der systematische Vergleich dieser Daten, die *Triangulation*, soll dazu dienen, die z.T. beträchtlichen Differenzen in der Wahrnehmung und der Bewertung des Unterrichts durch die Akteure einzufangen. Wir sprechen daher mit Bedacht von der Sicht der Schüler und der Sicht des Lehrers, um sie von der Perspektive der „kleinen“ Forscher, die die Unterrichtsprotokolle analysieren, abzuheben. In einer Gesamtanalyse *vermitteln* wir die Verschiedenheit der Sichtweisen der Schüler, des Lehrers und der „kleinen“ Forscher, ohne sie als „große“ Forscher in der Gesamtauswertung aufzuheben, und rekonstruieren so den Unterricht (vgl. MEYER/SCHMIDT 2000, S. 84).

4. Herr Q. und sein Kurs: Englischunterricht in der Jahrgangsstufe 11

Wir veranschaulichen unser Vorgehen mit einem Beispiel aus dem Jahre 1998. Die aufgenommene Englischstunde aus einem Leistungskurs der Jahrgangsstufe 11 – sie ist die achte Stunde einer Unterrichtseinheit zur Schule in England und den USA – fällt aus dem Rahmen, weil der Lehrer, Herr Q., ein Video, das er eigentlich zeigen wollte, vergessen hat. Die Stunde dokumentiert also, wie Herr Q. seinen Unterricht dann gestaltet, wenn er nicht präpariert ist. Thema ist eine Diskussion über die Frage, welche Qualitäten ein idealer Lehrer haben sollte.

Nachdem sich Herr Q. und die Schüler begrüßt haben, beginnt die Stunde, wie das bei Herrn Q. üblich ist, mit einem längeren Eröffnungsmonolog des Lehrers.⁵

First, I like to thank you that you paid money without any problems. That means that we for sure can go to the theatre on Tuesday, yah? Eh, second, some bad news: (.) I forgot the video! (enttäuscht: =uuh! mmmh! =) *You know, I seldom forget anything or something. Once a year I forget something and that's today. Don't know why. (.) Yesterday I organized everything: you got the words, I've got the questions, but I haven't got the video. (...) Sorry,*

- 4 Bezüglich der Frage, ob man mit Schülern Einzel- oder Gruppeninterviews durchführen soll, wenn man ihre Wahrnehmung des Unterrichts rekonstruieren will, läßt sich streiten. Die Durchführung von Einzelinterviews führt zu quantitativen Problemen und behindert die Schüler darin, sich „normal“ über ihren Unterricht zu äußern. Das Interview mit der ganzen Klasse erleichtert es, zu erfahren, wie Schüler in der Lerngruppe alltäglich über Unterricht reden, hat aber den Nachteil, daß sich u.U. dominante Unterrichtsstrukturen in der Diskussion widerspiegeln.
- 5 Die Namen der Akteure sind anonymisiert worden. Bei der Transkription haben wir folgende Regeln verwendet:

Kursivdruck = von uns hervorgehobene Passagen, Sm1 = erster männlicher Schüler, usw., (...), (..) = unverständliche Textpassage, (...) = Zeichen für eine Pause, pro Punkt eine Sekunde. Längere Pausen werden mit einer Ziffer für die Sekunde Pause angegeben, z.B. (5 Sekunden Pause), a American (=an American=) teacher = Unterbrechung eines Beitrags durch eine andere Person, sehr oft durch den Lehrer, a American=an American=teacher = Gesprächspartner sprechen gleichzeitig, I&would&like&to&ask&you&now = zusammengezoogene Wörter in schneller Sprache.

that's the only thing I can say – just a human being, not a machine. But I (leise: =oah!=) feel extremely sorry for that. That means: anyway we have to improvise. Or better say: I have to improvise. So let's try to make the best out of it! But even you learn something or take something of this lesson.

I know you are (..) disappointed so you can look forward for next Wednesday. (.) Can you take that text again now? Please!

Wir betrachten es als aufschlußreich, wie hier in der Eröffnungsszene der Stunde eine Chance zur anspruchsvollen Gestaltung der Schülermitbeteiligung vertan wird. Der Lehrer erkennt zunächst den sich eröffnenden Gestaltungsspielraum – „We have to improvise“ –, fällt dann aber sofort in seine etablierte Lehrerrolle zurück: „I have to improvise“ – Er gestaltet den Unterricht. Er versucht, die Schüler für sein Thema zu motivieren. Dabei hätte gerade der Zwang zur Improvisation viele Möglichkeiten eröffnet, die Schüler an der Unterrichtsgestaltung verantwortlich zu beteiligen.

Die Schüler nehmen sich nach der Stundeneröffnung durch Herrn Q. anweisungsgemäß einen Text der letzten Stunde vor und übersetzen einen Abschnitt über „rewards“ in Stillarbeit ins Deutsche. Nach der Stillarbeit wird die Übersetzung von Schülern vorgetragen. Herr Q. spricht Schwierigkeiten an und ermahnt die Schüler, die Arbeit als eine Vorbereitung für den nächsten Test zu verstehen. Nach Abschluß der Übersetzung liefert er einen zweiten längeren Monolog. Für unser Thema ist besonders aufschlußreich, wie er seine Lehrerrolle beschreibt:

Okay, now what we, what can we do in the rest of the lesson? Eh – talking about school? Remember Irene once said when I first asked her what&do&you&think&about school, how do you like school, she once said „some lessons are funny, some lessons are not. Teachers are funny sometimes“. An' I asked her whether she meant lessons are funny, teachers are funny you wouldn't learn about. That means we want to talk about the problem in inverted commas: teacher, teachers. Inverted commas are used. So you might what I, I'm a teacher enough, *I haven't got big problems with students so that means I get along quite well with students which seemed to be okay but not in all students' eyes.* (.) *Good, I have to live with that.* And you are the opposite, you are the students (.) who – maybe – want to become a teacher later on. (leises Kichern) (.) I expected that – right. So what about the question: (Wort für Wort gesprochen) „*Is there a – so to say – „ideal teacher“ or: „what would an ideal teacher look like (leises Kichern) in your eyes?“* By the way, I hope you realize that that is an excellent essay topic. (leise: =ouh!=) But be careful – it seems simple! (..) Don't&forget&that& in&an&essay you should find arguments for, against! So, again I give you some (.) minutes, ideal teacher. (.) Does a thing like this exist, (.) what should be, or wha-, yeah, what should an ideal teacher look like in your eyes? Eh, you might have heard of ideas of scientists to replace teachers, human beings by machines. (...) (=hm=) Learning English not with&the&help of a teacher but learning English with&the&help of a computer only. (..) Might be another aspect. (4 Sekunden Pause) Ideal teacher. Think about!

Wir betrachten es als kühn, wenn Herr Q. vor laufender Kamera beteuert, daß er keine Probleme mit Schülern habe, um danach zu fragen, was einen idealen Lehrer kennzeichnet.

Es folgt eine Stillarbeitsphase von drei Minuten, in der die Schüler ihre Position in Stichworten notieren. Herr Q. beendet diese Phase, nennt Formulierungen, die sich eignen, den idealen Lehrer zu beschreiben und schreibt sie an die Tafel. Anschließend gibt eine Schülerin, Nora, vom Lehrer aufgerufen, ein längeres Statement zu der Frage ab, was ein idealer Lehrer ist, und die Schüler beschreiben im fragend-gelenkten Unterrichtsgespräch den idealen Lehrer, wobei Herr Q. für die Charakterisierung geeignete Adjektive an die Tafel schreibt. Das Unterrichtsgespräch endet mit einer These, die Balthasar vorträgt: „In my eyes an ideal teacher doesn't exist ... but teachers try to be ideal teacher (teachers, *Anm. der Verfasser*) and that's good so.“ Eine weitere Stillarbeit, in der die Schüler von Herrn Q. auf Deutsch diktierter Sätze ins Englische übersetzen, wird durch das Vorlesen und Korrigieren der Übersetzungen abgeschlossen. Herr Q. weist noch einmal darauf hin, daß die Übersetzungsübungen gut für die nächste Klausur sind, und beendet die Stunde: „So I hope you survived that strange lesson“.

Insgesamt wirkt Herr Q. dominant. Er bestimmt die Unterrichtsgestaltung. Man sieht das schon rein äußerlich am Protokoll der Stunde. Während die Schülerbeiträge immer wieder durch Einschübe des Lehrers unterbrochen werden, werfen die Schüler nichts in Herrn Qs Beiträge ein, was ihn dazu bringen könnte, seine Rede zu ändern. Die Lehrerdominanz zeigt sich auch daran, daß Herr Q. selbst sehr viel redet. Insgesamt umfaßt sein Textanteil in der Transkription für die ganze Stunde 245 Zeilen, während es die Schüler zusammen auf 113 Zeilen bringen, wobei zu berücksichtigen ist, daß von diesen Zeilen dreizehn aus 1-Wort-Antworten und nur vierzehn aus Beiträgen bestehen, die in der Transkription mehr als eine Zeile ausmachen. Der überwiegende Teil ihrer Beiträge ist also nicht länger als eine Zeile.⁶

4.1 Interpretation einer Sequenz der Stunde

Wir stellen jetzt die zentralen Aussagen einer etwa zwölf Minuten dauernden Sequenz dar, die wir ausführlicher interpretiert und die wir auch dem Lehrer und den Schülern vorgespielt haben. Die Sequenz ist für uns interessant, weil sie die Sinnstruktur deutlich macht, die die Schüler mit dem Unterricht verbinden, und weil der Unterricht, wenn wir es richtig deuten, trotz divergierender Interessen und zahlreicher Mißverständnisse der Akteure „läuft“. Es wird deutlich, daß sich beide Seiten, Lehrer wie Schüler, professionell verhalten und jeweils ihre *spezifische* didaktische Kompetenz einbringen.

4.1.1 Interaktion des Lehrers mit den Schülern

Die Stunde erhält ihre Dynamik aus der Kopplung von Inhaltlichkeit (*the ideal teacher*) und Spracharbeit (*adjectives, essay writing*). Offensichtlich akzeptieren die Schüler diese Kopplung. Sie haben sich auch damit abgefunden, daß Herr

6 Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Sprechanteile der Schüler in anderen Unterrichtsprotokollen, die wir transkribiert haben, noch deutlich niedriger liegen.

Q. ihnen immer wieder ins Wort fällt und daß es aufgrund seiner Interventionen immer wieder zum Themenwechsel bzw. zur (mehr oder weniger gewichtigen) Themenverschiebung kommt.

Man kann die Sequenz allerdings auch anders deuten. Es mag sein, daß die Schüler die subjektive Sicht des Lehrers, sein Interesse an Spracharbeit, zwar wahrnehmen, aber nur begrenzt akzeptieren. Sie sind am Thema, der Beschreibung des idealen Lehrers wegen des Bezugs auf ihre eigene schulische Situation (ihre Lebenswelt) interessiert, und Herr Q. akzeptiert dies, indem er die Beiträge seiner Schüler in einen Tafelanschrieb verwandelt, obwohl er immer wieder darauf hinweist, daß ihn das Thema eigentlich nur deshalb interessiert, weil es einen Redeanlaß und damit eine Basis für die Spracharbeit gibt.

Es ist naheliegend, daß sich die von den Schülern formulierten Sprechakte nicht nur quantitativ, vielmehr auch qualitativ von denen des Lehrers unterscheiden. Die vom Lehrer produzierten Sprechakte während der Sequenz (nach Häufigkeit des Auftretens) sind die folgenden:⁷

- eine (echte) Frage stellen, die der Lehrer nicht selbst beantworten könnte (5 x),
- eine Hilfe oder eine Information geben (8 x),
- eine inhaltliche oder, das ist häufiger, eine sprachliche Korrektur geben (13 x),
- einen Schülerbeitrag bestätigen (20 x),
- Schüler zu einem Beitrag auffordern (22 x).

Herr Q. kommt damit in der Sequenz, die ja ihrer Textqualität nach ein gelenktes Unterrichtsgespräch ist, aber eigentlich als Diskussion gedacht war, auf 68 identifizierbare einzelne sprachliche Akte, wobei die häufigste Sprechakteinheit aus einer kurzen Bestätigung eines Schülerbeitrags und einer neuen Frage an die Klasse oder an einzelne Schüler besteht. Wir gehen davon aus, daß dem Lehrer nicht bewußt ist, daß dieser Sprechakttypus für anspruchsvollere Formen der Gestaltung der Schülermitbeteiligung nicht optimal ist.

Die Schüler kommen in der Sequenz nur auf 40 Sprechakte, wobei sie immer nur mit dem Lehrer, nicht mit Mitschülern kommunizieren:

- einen vorbereiteten Vortrag (statement) geben (1x),
- einen eigenen Beitrag geben, der nicht eine Antwort auf eine Lehrerfrage ist (3x),
- Lachen, als Antwort auf eine Lehrerfrage, oder einen Lehrerbeitrag kurz bestätigen (7x),
- auf eine Lehrerfrage hin mit einem inhaltlichen Beitrag antworten (29x).

Die Dominanz von Herrn Q. über die Schüler zeigt sich also auch bezüglich der Qualität der produzierten Sprechakte. Die Aktivitäten des Lehrers sind insgesamt auffordernd, während die Aktivitäten der Schüler insgesamt reaktiv sind.

Auch der schon erwähnte einleitende längere Beitrag von Nora, der Spitzenschülerin des Kurses, ist Ergebnis einer Aufforderung durch den Lehrer:

Herr Q.: What's your opinion? (...) Ideal teacher. (...) Nora!

7 Die Identifikation von Sprechakten in einem Gespräch ist immer schwierig. Die Frage, wann ein Sprechakt abgeschlossen ist, eröffnet Interpretationsspielraum.

Nora: Ehm, if you want to answer the question, eh you have to eh know what a ideal eh an ideal eh teacher is and ehm, eh I think every pupil ehm has its own eh (=not its=) his, his own imagination about ehm, an ideal teacher and eh, in my eyes an ideal teacher is a person who ehm, accept critic eh of th-, the pupils' sight and ehm, ehm, he should be able to teach and he should, ehm, can control eh the behaviour of the class (.) and ... the teacher ... ehm, should ehm, accept eh the pupils' o-, opinion or the students' opinion and, ehm, ehm, ja has to be, ehm, (.) respect, ehm, ehm, right eh of this, nee, from this (=for!=) for, (.) nee, von (dieser Seite?) of course (=of!=) of , eh, the teacher's eh sight and, ehm, eh, he should, ehm, eh, be able to, ehm, eh, give his knowl-, knowledge to the, to the students (.) and, ehm, (..) ehm (.) he should be, ehm, kind (.) and, ehm, but in my eyes, ehm, *I don't, eh, think that*, ehm, (.) *an ideal teacher exist – s, because, ehm, pupils will always have, eh, something, eh, some critical aspects*, ehm, besides, nee, on, for (=about!=) about, ehm, *the teacher and his, eh, behaviour*. Eh, but *I think, eh, at our school, ehm, there are some teachers, eh, who are something like, ehm, eh, i-, e-, ideal, ehm, teacher. But only some.* (....)

(Herr Q. schreibt die von Nora verwandten Adjektive an die Wandtafel.)

Herr Q.: Did I forget some important adjectives in your, your talk? (..) Adjectives?

Nora: Accept?

Herr Q.: This is not an ad-, eh, an ..

Nora: ...an =*ad*jec=tive? (....).Open? – Offen?

Herr Q.: Ja (schreibt „open“ an die Tafel).

Es ist für uns klar, daß sich Nora inhaltlich für das Thema interessiert, während Herr Q. die Spracharbeit betont. Noras Begründung dafür, daß es keine idealen Lehrer gibt, erscheint uns hervorhebenswert. Es gibt diese nicht, *weil* die Schüler immer etwas an den Lehrern zu kritisieren haben. Nora formuliert damit an ihrem Beispiel das, was PEUKERT abstrakt als intergenerationelle Kommunikation bestimmt. Es kommt auf das Zusammenspiel der Lehrenden mit den Lernenden an. Einen idealen Lehrer kann man nicht definieren, ohne die Schüler in die Definition einzubringen.

Wenn man zusammenstellt, was die Schüler und Herr Q. zum Thema sagen, kommt eine sehr respektable Liste zusammen. Fast möchte man sagen, die Lehrerforschung könnte sich an dieser Liste orientieren. Wir präsentieren sie jetzt nicht in chronologischer Reihenfolge, sondern in ihrer inhaltlichen Nähe zueinander und nennen jeweils die Beiträger. Der ideale Lehrer sollte folgende Qualitäten haben:

- He can teach, he can give knowledge to the class (Nora),
- he should control the behaviour of the class (Nora), but not with brutality (Oliver),
- he should be able to go deep(er) inside the students' mind (*besser: minds*, Nora),
- he should accept the personality of the students (Nora) and their opinion (Nora),
- he should have pedagogical experiences with students („pädagogisches Geschick“, Stefanie), he should be interesting for students (Tamara),

- he should be patient with the students, humorous, relaxed (Oliver), tolerant (Sm) and open (Nora); he should be likeable (Herr Q.: nice to everyone),
- he should show respect, be kind to the students (Nora) and be helpful (Beate), be fair (Oliver);
- he should be resolute (Tamara),
- he should criticize students' mistakes (Herr Q.); he should accept his own mistakes and the students' mistakes (Herr Q., Schülerbeitrag deutend);
- he should be self-critical (einsichtig, kritisch, selbstkritisch, Sw, vermutlich Tamara, und wie folgt von Tamara nach Kontrolle im *Dictionary* verbessert: a teacher must be able to criticize himself),
- he should be aware of his own faults and accept his own faults (Oliver),
- he should accept critic of the students (besser: accept criticism) because students always have some critical aspects (Nora).

Für die Bestimmung der Sinnstruktur der Sequenz entscheidend ist aus unserer Sicht die Frage, auf welchem Reflexionsniveau sich der Lehrer und die Schüler bewegen. Wir meinen, daß die Schüler die vom Lehrer eingebrachte Thematik in gewisser Weise anspruchsvoller gestalten als Herr Q., auch wenn man berücksichtigen muß, daß er durch seinen Tafelanschrieb die inhaltlichen Beiträge der Schüler „kursfähig“ macht. Sein eigener inhaltlicher Beitrag beschränkt sich auf die Frage, ob Fremdsprachenlehrer Fehler machen, ob sie sie machen dürfen, daß Schüler Fehler machen und daß er dies als Lehrer kritisieren muß. Die Schüler machen die Vokabelarbeit – Adjektive suchen, mit denen man ideale Lehrer kennzeichnen kann –, vermitteln dem Lehrer aber so durch die Blume, wie sie ihn gerne hätten: nicht strikt und fordernd, sondern humorvoll, einfühlsam, Fehler akzeptierend, tolerant. Die Schüler gehen dabei in ihrer Argumentation auch auf eine Metaebene der Themenkonstitution:

- I don't think that an ideal teacher exists, but there are some teachers (at our school) who are something like ideal (Nora),
- some teachers try to be ideal teachers, and that's good so. But there are no ideal teachers, no ideal pupils: every person has its (his/her, Anm. der Verfasser) mistakes (Balthasar), and a perfect person is very boring (Nora).

Ob Herr Q. die Botschaft durch die Blume wahrnimmt, ist schwer auszumachen. Wir stellen fest, daß die Schüler die Inhalte vorantreiben, während Herr Q. immer wieder die Spracharbeit ins Spiel bringt.

4.1.2 Zur fachdidaktischen Struktur des Unterrichts – Mißverständnisse

Im Fremdsprachenunterricht muß es immer wieder zu Mißverständnissen kommen, weil es eine systematisch bedeutsame Asymmetrie zwischen der Lehrer- und der Schülerposition gibt. Der Lehrer kann schon Englisch und will die Schüler in ihrer Entwicklung voranbringen; die Schüler beherrschen nur eine mehr oder weniger defizitäre *Interlanguage*. Man kann ihren Lernprozeß also als den zunehmend produktiveren Abbau von Mißverständnissen und die Bearbeitung von Nichtverstandenen deuten. Mißverständnisse und Nichtverste-

hen sind aber natürlich nicht nur auf Schülerseite zu verzeichnen. Wir verdeutlichen dies an zwei Beispielen aus der Sequenz, die unterschiedliche Formen von Mißverständnissen zeigen.

Der nun folgende Dialog lebt von der semantischen Differenz von „fault“ (Macke, Charaktermangel) und „mistake“ (Fehler, zu korrigierender Irrtum).

Oliver: I think a ideal teacher (= *An! Be careful! Ein, an!=*) an ideal teacher, ehm, needs to be patient with the students. (..) (= *Mmh*) He (3 Sekunden Pause) (Tafelanschrieb) he should be, eh, humorous, (.) that's, eh, so the, eh, (4 Sekunden Pause) so the lessons eh became a bit more, ehm, (..) relaxing, eh, relaxed (= *Yeah: relaxed*=) ehm, (3 Sekunden Pause) he has to be aware of his own faults and he has to accept them and then he have, he has to accept the faults of his students, of course, (.) ehm, (.) he must be in control of the class but not with brutality or, eh, no? (*lacht*) But -(..) na ja (...),(..)

Herr Q.: One question: Ehm, you said something about – what was the thing? Before brutality? Yeah. Accept his own mistakes and students' m-, understand students' mistakes. (= *Mmh*=) And what about writi-, students write tests? (...) And, (..) st-, still you get marks for certain results. And the more mistakes you make, the, the worse your marks are. (.) So I have, me&a-s&a&teacher, I have to criticize your mistakes and mark it. But&you, you&wouldn't&like that? (...)

Oliver spricht, so unsere Interpretation, von „faults“ in der richtigen Bedeutung dieses Wortes, welche Herr Q. als „mistakes“ wiedergibt. Oliver akzeptiert die Verschiebung der Fragestellung ohne Protest. Dabei bleibt unklar, ob dem Lehrer die Bedeutungsdivergenz bewußt ist: Daß er sie nicht kennt, haben wir als denkbare Interpretation der Passage diskutiert, dann aber verworfen, weil Herr Q. insgesamt ein vergleichsweise gutes Englisch spricht. Wir brauchen also eine „psychologische“ Erklärung für die dann semantische Verwechslung. Sie scheint darin begründet zu liegen, daß die Vermeidung eigener Fehler und die Korrektur der Schülerfehler für Herrn Q. einen wesentlichen Teil seiner professionellen Kompetenz als Englischlehrer ausmacht. Daß Herr Q. aus „faults“ „mistakes“ macht und ohne Proteste der Schüler zu der Frage übergehen kann, wie man im Unterricht mit Tests umgehen soll, ist also ein Beleg für die fachbezogene Lehrerdominanz. Er betrachtet es als selbstverständlich, daß er die Korrekturinstanz im Unterricht darstellt.

4.2 Rekonstruktion der Schülermitbeteiligung

Unsere an KLINGBERG und LITTLE belegte Idealkonstruktion der Schülermitbeteiligung, in der die Schüler ein anspruchsvolles Konzept der Verantwortung für ihren Unterricht verwirklichen und die Lehrer sie in dieser Aufgabe unterstützen, konnten wir bis jetzt im Unterrichtsalltag nicht finden. Vielmehr treffen wir auf Schüler und Lehrer, die wissen, daß die Lehrer den Unterricht machen. Wir haben deshalb in unserer Forschergruppe keinen endgültigen Konsens darüber erzielt, wie wir die Stunde im Hinblick auf die Schülermitbeteiligung beurteilen sollen. Wir präsentieren zunächst zwei Hypothesen, die anschließend in der Triangulation hinterfragt werden sollen:

Erste Hypothese:

Herr Q. macht das, was von einem guten Englischlehrer erwartet wird, Spracharbeit. Dafür ist ihm jedes Thema recht, das die Schüler zum Reden bringt. Zum Reden bringen sie diejenigen Themen, für die sie ihre eigene Erfahrung (ihre eigene Lebenswelt) einbringen können. Deshalb ist das Thema „the ideal teacher“ gut gewählt. Auch methodisch ist die Stunde nicht zu kritisieren. Die sofortige Korrektur der Sprachfehler der Schüler verhindert, daß sie sich etwas falsch einprägen. Herrn Q.s dominantes Verhalten ist also aus fachdidaktischer Sicht sinnvoll. Wenn er darauf verzichtete, die Schüler immer wieder in ihrer *Interlanguage*-Produktion zu verbessern, würde nach kurzer Zeit gar nicht mehr vernünftig fremdsprachlich kommuniziert. Der Unterricht bräche zusammen. Daß die Schüler nicht versuchen, etwas am Unterricht zu ändern oder das System von Herrn Q. zu modifizieren, liegt also daran, daß sie ihn als guten, kompetenten und fordernden Lehrer betrachten, der ihnen effektiv hilft, ihre *Interlanguage* zu verbessern. Es gibt deshalb auch keine Versuche der Schüler, die Unterrichtsgestaltung mit Herrn Q. auszuhandeln. Er zieht in gewisser Weise den „Stoff“ – das inhaltliche und das sprachliche Thema – an sich; die Schülerbeiträge ändern seine Programmgestaltung nicht.

Zweite Hypothese:

Die Unterrichtssequenz demonstriert, wie stark Schüler und Lehrer aneinander vorbeireden können, ohne daß der Unterricht zusammenbricht. Nicht die Verständigung über die Unterrichtsziele und die gemeinsame Umsetzung der Zielsetzung ist das, was den Unterricht lebendig hält. Was zählt, ist, daß *alle* Akteure in ihm eine Sinnstruktur entdecken, auch wenn sie individuell oder kollektiv variiert. Weil Herr Q. Spracharbeit will, akzeptiert er alle inhaltlich passenden Beiträge. Der Unterrichtsstoff ist also, wenn man so will, für den Lehrer etwas anderes als für die Schüler; ihre Kooperation mit dem Lehrer lebt von der Akzeptanz dieser Verschiedenheit. Überspitzt formuliert: Der Unterricht funktioniert, weil der Stoff verdoppelt wird. Die in der ersten Hypothese ausführlich dokumentierte Dominanz des Lehrers wird also partiell wieder aufgehoben.

Für die Klärung der Frage, ob wir als „große Forscher“ eine der beiden Hypothesen bestätigen können, gehen wir jetzt auf die beiden Lehrerinterviews und die Schülergruppendiskussion ein.

Die Sicht des Lehrers:

Auch im Interview wirkt Herr Q. sehr selbstbewußt. Er identifiziert sich voll mit seinem Beruf. Offensichtlich hat ihn die Unterrichtsdokumentation mit zwei Videokameras nur wenig gestört. Er äußert sich im Interview nicht zu den Schwierigkeiten, die durch die Dokumentation entstanden sein könnten, anders als dies bei allen anderen interviewten Lehrern und Schülern in unserem Projekt der Fall war. Er sagt, daß die Schule sein Leben bedeute

und daß er glücklich sei, den Lehrerberuf auszuüben. Dabei beschreibt sich Herr Q. als sehr penibel. Er vertritt „preußische“ Sekundärtugenden, die offensichtlich durch seine DDR-Biographie nicht aufgehoben, sondern verstärkt werden:

„Ich versuche durch meine Persönlichkeit oder durch mein Auftreten den Schülern, was ich dann halt immer mal von meiner Schülerzeit erzähle, zu vermitteln, daß es nur Preise gibt über den Fleiß. Ohne Fleiß kein Preis. (...) Daß man gründlich arbeiten muß, daß sie das hoffentlich sehen an meinen Vorbereitungen, daß ich grundsätzlich vorbereitet, mit Zettel in den Unterricht komme und niemals einfach die Tasche geschlossen habe und das frei Hand mache, sondern daß ich auch meine Hausaufgaben mache. Ja? Das ist eigentlich das A und O. (...) Lehrerbeispiel, was Pünktlichkeit anbetrifft. Da bin ich ein Fanatiker, das wissen die Schüler. Was Entschuldigungen anbetrifft, bin ich ebenfalls ein Fanatiker. Die müssen da sein, und sonst ist es unentschuldigt. Da gibt es aber keine Probleme (*holt tief Luft*). Auch was die Pünktlichkeit anbetrifft. Ja, aber ich bin also immer im Raum, fange pünktlich auf die Sekunde an, und versuche auf die Sekunde genau, weil ich weiß, wenn es klingelt, das klappt aber oft nicht. Zehn Sekunden mitunter muß ich oft noch mal überziehen, um die Hausaufgabe nochmal zu erläutern.“

Herr Q. will erkennbar als Vorbild auf die Schüler wirken. Er will ein *sehr* strenger Lehrer sein, mit dem man aber auch reden kann. Er schätzt das soziale Verhalten seines Kurses positiv ein. Die intellektuellen Kapazitäten der Schüler und insbesondere der Schülerinnen sieht er, von Nora und Natascha abgesehen, aber in einem negativeren Licht. Den Schülerinnen fehle es an der Fähigkeit zum „logischen Denken“. Da er nun aber gerne alle Schülerinnen und Schüler auf möglichst hohem Niveau zum Abitur führen möchte, ist es für ihn selbstverständlich, daß er Druck ausübt. Er möchte, daß die Schüler von sich aus aktiv sind, aber er versucht zugleich, sie dazu zu zwingen, mitzuarbeiten:

„Das wäre allerdings optimal, daß die Schüler sich selbst einbringen, Themen einbringen und dann noch von so'm Niveau, daß was dabei rausspringt. Natürlich mit Hilfe meiner Person, ja? Aber ich hab's, muß ich ehrlich zugehen, noch nicht geschafft, die Schüler so weit zu bringen.“

Wir sind deshalb zu der Auffassung gelangt, daß in unserer Sequenz die paradoxe Situation, in der sich der Lehrer und die Schüler befinden, besonders deutlich wird:

„Idealvorstellung wäre, wenn die Schüler miteinander diskutieren, nur in Englisch, und mich einbeziehen wollen, aber nicht als Leiter, sondern nur als einen, dessen Meinung sie auch noch brauchen.“

Im zweiten Interview bezieht sich Herr Q., nachdem wir ihm die oben analysierte Unterrichtssequenz vorgespielt haben, nicht auf das inhaltliche Thema und dessen Problematik. Ihn interessiert, wie schon in der Interpretation der Sequenz deutlich wurde, auch hier der formale Teil, die Spracharbeit:

„Also es ist mehr oder weniger ein Unterrichtsgespräch zu 'nem Thema. Zu dem, 'ner Art Essay-Thema. Und ich habe versucht, auch immer zwischendurch bekanntzugeben, was ich in so 'nem Essay fordere: Einleitung, Hauptteil und Schlußfolgerung, ja? Weil, da haben nach wie vor Schüler

Schwierigkeiten, das auseinanderzuhalten. Und habe versucht, so wie ich das gesehen habe, die einzelnen Schritte 'n bißchen auseinanderzuhalten. Also zuerst vielleicht mal 'ne Einleitung zu geben ohne nochmal, ohne zunächst die eigene Meinung auszudrücken. Und hatte eigentlich versucht, daß mehr Schüler sich beteiligen mit gegensätzlichen Argumenten. Ja? Aber Lehrer können doch auch so sein und, und, und. Das war mir ein bißchen zu wenig. ... Und habe versucht, daß se noch mal Vokabeln wiederholt haben, war ja mehr oder weniger Vokabelwiederholung, die sie zum Thema Lehrer bzw. Bildung brauchten.“

Immerhin fällt Herrn Q. selbst bei der Beobachtung des Videofilmes auf, was auch uns „kleinen“ Forschern schnell aufgefallen ist, seine extreme Neigung, den Schülern ins Wort zu fallen. Er rechtfertigt dies mit einer für uns gleichfalls mit Bezug auf sein Ideal der Diskussionsgestaltung widersprüchlich wirkenden fachdidaktischen Argumentation:

„Man lernt auch viel durchs Hören. Das ist vielleicht auch der Grund, warum ich soviel erzählte und soviel spreche, ja? (...) Die Schüler müßten, sag ich mal, eigentlich aktiver sein.“

Herr Q. sieht also Mängel des Unterrichts, die Aktivität von Lehrer und Schülern betreffend. Er ist dennoch mit dem vorgeführten Videoausschnitt zufrieden:

„Dafür, daß es eigentlich nicht so geplant war, war es eigentlich ganz gut. Ich war auch ganz zufrieden mit meinem Englisch.“

Und er bezieht es auf die Schüler:

„Äh, na meistens sind die Schüler ganz oder relativ zufrieden mit mir. Nie würde einer gerade von *den* Schülern sagen: Herr Q., Sie könnten das mal so und so machen. Da sind die, sag ich, zu lieb. Hatte ich ja auch schon mal gesagt. Äh, aber wir kommen ja wirklich sehr gut zurecht. Was mir gefällt ist, daß sie ja die Meinung sagen, wenn ihnen was nicht gefällt.“

Die Sicht der Schüler:

Bezüglich der für unser Projekt wichtigen Frage, ob und wie die Schüler ihre eigene Meinung in die Unterrichtsgestaltung einbringen können, gibt es einen eklatanten Gegensatz von Lehrer- und Schülerperspektive. Für die Schülerinnen und Schüler ist klar, daß Herr Q. das Thema, „the ideal teacher“, gewählt hat, um sich selbst vor der Kamera gut zu präsentieren:

„Naja, ich würd mal sagen, ... daß Herr Q. von sich selber auch teilweise 'n bißchen eingenommen an manchen Stellen is. ... Der hat immer so-, irgendwo kam mir das so vor 'n bißchen, daß er versucht hat, daß wir denn heraus-sagen: ‚Ja (*lautes Lachen*) Sie sind der (*im Chor:*) der ideale Lehrer‘. So nach 'em Motto kam mir das auch vor, das hab ich auch zu Wilma gesagt.“

„Er hat das auch irgendwie an 'ner Stelle durchblicken lassen (=genau=) wo, Nora gesagt hat: ‚Na, an unserer Schule gibt's ja einige Lehrer, die so an'n idealen Lehrer rankommen‘, und da hab ich schon gedacht, jetzt kommt garantiert: ‚Welche sind das?‘ (*Lachen in der Gruppe*) Aber das hat er sich garantiert verkniffen.“

Die Schüler reagieren deshalb mit taktischem Verhalten:

„Da ham dann, deshalb ham auch viele dann, hat man ja so gemerkt, so immer so zweideutige Antworten gegeben: ‚Naja, das gibt’s nicht‘ und ‚Kann ja nich sein‘. Da hat man versucht ’n bißchen drumrumzureden und keiner ist so richtig auf’n Punkt gekommen.“

Mit dem aus ihrer Sicht inhaltlich und methodisch abwechslungsreich gestalteten Unterricht sind die Schüler dennoch sehr zufrieden. Herr Q. gehe häufig von Erfahrungen der Schüler aus, um sie zum Reden zu bringen, und vermittele seine Begeisterung für das Fach. Er wird als kompetent und sachkundig anerkannt.

Und er fordere die Schüler:

„Ich finde doch, Herr Q. ist in *manchen* Dingen ziemlich offen, bloß wenn man ihm irgendwas sagt, muß man das auch richtig b-, begründen können, warum man der Meinung ist. Der nimmt nicht einfach nur was hin, sondern der will da richtig wissen, warum, wieso, weshalb und so und ich finde manchmal ist er schon offen.“

Diese positive Einschätzung des Unterrichts von Herrn Q. wird jedoch durch negative Aussagen gebrochen. Seine Offenheit für Kritik an seiner Person erscheint den Schülern wie ein Lippenbekenntnis, reagiert er doch ihrer Wahrnehmung nach fast mit absolutistischen Machtansprüchen:

„Na und Herr Q. fragt ja auch immer: ‚Habt ihr was zu kritisieren?‘ und so (=Und das traut sich keiner.=) und nach ’ner Klausur haben wir das wirklich mal gemacht, (=Ja, mit der Zeit, das war=) weil, das hat zeitmäßig bei uns nicht hingehauen. ... So und er hat gesagt: ‚Gut, ... ihr habt länger Zeit, aber ihr kriegt mehr Stoff.‘ Und denn kommt’s wieder aufs gleiche hin, also er kommt uns da nicht entgegen irgendwie. Er war da auch total sauer, hat gesagt: ‚*Ich hasse Kritik und das, das habt ihr jetzt davon*‘ und so. Das sehe ich nicht ein so was, eigentlich, ich weiß nicht. Wir haben es dann gelassen, ne.“

Anders verhalte sich Herr Q. jedoch, wenn es um die Auseinandersetzung mit der Sache geht:

„Wenn wir diskutieren ist er eigentlich, find ich, (=viel toleranter=) toleranter. Der kann sehr-, denn sagt er ooch öfters: ‚Na, so kann man es ooch sehen‘ und ‚Na, wie sieht der andere das‘ und da geht es eigentlich, =ja, aber= nur wenn es halt um *ihn* mit geht, dann (=mmh=) sieht er nichts ein, das find’ ich irgendwie, das müßte er ändern irgendwie, na.“

Das Bild von Herrn Q. ist für die Schüler also durch Ambivalenzen geprägt. Herr Q. erlaube keine Kritik an seiner Person, fördere aber eine kontroverse Auseinandersetzung mit der Sache. Die Notengebung sei zu streng, andererseits bereite sie gut auf das Zentralabitur vor. Er sei stur und offen zugleich. Wenn man so will, hat sich Herr Q. mit seinem Unterrichtsthema, dem idealen Lehrer, also selbst eine Falle gebaut. Er will die Schüler ans Reden in der Fremdsprache bringen und ist deshalb normalerweise sehr offen und tolerant bezüglich der inhaltlichen Positionen, die die Schüler vertreten. Zugleich sieht er aber seine unterrichtliche Aufgabe darin, von den Schülern Leistung zu fordern. Deshalb muß er die Forderung, der ideale Lehrer habe tolerant, humorvoll, offen und einfühlsam zu sein, *zugleich* akzeptieren *und* ablehnen. Aber auch die Schüler befinden sich in einer Situation, die ambivalent ist. Einerseits schätzen sie sein Engagement im Unterricht, andererseits leiden sie an den zu hohen Ansprüchen des Lehrers. Eine Schülerin bringt dies, wie wir meinen, präzise auf den Punkt:

„Ich finde, Herr Q. verlangt von uns, ehm, genau das, was es nicht gibt, so den idealen Schüler so. Wir sollen möglichst viel können, möglichst auf seinem Niveau auch sein.“

Dies führt uns zu einer weiterreichenden dritten Hypothese, in der die Anteile des Lehrers und der Schüler an der Sinnkonstitution im Unterricht deutlich werden.

Dritte Hypothese:

Herr Q. ist stark daran interessiert, daß ihn seine Schüler als idealen Lehrer akzeptieren, denn Schule ist sein Lebensinhalt. Da er aber weiß, daß er mit seinen rigiden Forderungen bei den Schülern aneckt, wagt er es nicht, die Frage, ob er ein guter Lehrer sei, offen an die Schüler zu richten. Die Schüler erkennen diese Strategie des Lehrers. Sie verhalten sich taktisch, indem sie keine klare Position beziehen und doch die Qualitätsmerkmale benennen, die Herrn Q. nach ihrer Ansicht noch fehlen, um ein guter Lehrer zu sein. Wenn man so will, kommunizieren beide Seiten also indirekt. Der Lehrer akzeptiert, daß die Schüler ihm ihre Botschaft, im Tafelanschrieb als Spracharbeit verkleidet, mitteilen, während die Schüler akzeptieren, daß Herr Q. ihnen gegenüber strikt ist und dies als notwendige Eigenschaft eines guten Lehrers betrachtet.

4.3 Niveaustufen der Gestaltung der Schülermitbeteiligung

Wenn die Didaktik aus gutem Grund als Handlungswissenschaft konzipiert wird, dann müssen wir von der Darstellung und Analyse des dokumentierten Unterrichts zur Bewertung übergehen und uns darüber verständigen, welche Niveaustufen der Gestaltung der Schülermitbeteiligung im Fachunterricht konstruiert und empirisch belegt werden können, damit Ratschläge für die Verbesserung der Schülermitbeteiligung möglich werden. Dafür ist zu beachten, daß wir uns bei der Konstruktion von *Niveaustufen der unterrichtlichen Interaktion* in Neuland bewegen, auch wenn es schon viele Stufenschemata gibt (J. PIAGET, L. KOHLBERG etc.; fachdidaktisch: vgl. MEYER 1986; DRIVER u.a. 1994). Auf der Basis des jetzt gegebenen Exempels und mit Bezug auf weitere Analysen der Gestaltung der Schülermitbeteiligung (vgl. MEYER/SCHMIDT 2000), können wir drei fachspezifische Niveaus der Schülermitbeteiligung unterscheiden, die wir jetzt – auf Herrn Q. und seine Schüler bezogen – vorstellen:

- Die fremde Sprache wird auf *einem ersten Niveau* von dem Lehrer so präsentiert, daß die Lernenden keine oder nur wenig Möglichkeit erhalten, sich selbst und ihre *Interlanguage* einzubringen. Die Lernansprüche werden lehrerseitig definiert. Dadurch wird die fremde Sprache zu einem letztlich nicht realisierbaren, am *Native-Speaker*-Ideal orientierten Lernpensum. Der Lehrer weiß und kann alles besser als die Schüler; trotzdem sollen sie auf sein Niveau gelangen. Adaption an das Lehrerwissen ist deshalb für die Schülerinnen und Schüler die einzig mögliche und zugleich unrealistische Lernstrategie.

Es sollte deutlich geworden sein, daß sich in unserer Englischstunde die Schüler der Regie des dominanten Lehrers anpassen. Dennoch sind sie, wenn wir die eben dargestellte zweite und die dritte Hypothese akzeptieren, in gewisser Weise weiter als er, und eben dies wird auch von ihm akzeptiert. Die Schüler konstruieren „ihren“ Unterrichtsgegenstand, der Lehrer konstruiert „seinen“. Wir sehen also, daß der Lehrer *und* die Schüler versuchen, Spielregeln für die Gestaltung der Schülermitbeteiligung zu definieren und zu beachten. In gewisser Weise kooperieren die Schüler also doch anspruchsvoll mit ihrem Lehrer. Sie bringen sich ein, insofern sie ihre Meinung sagen, aber sie strukturieren nicht den Unterricht.

Wir definieren auf diesem Hintergrund das nächsthöhere Niveau der Gestaltung der Schülermitbeteiligung:

- Die Lernenden lösen sich *auf einem mittleren Niveau* von der Vorgabe des fachlich kompetenten Lehrers. Sie erleben sich selbst als Akteure des Unterrichts und erfahren selbst die Differenz der Fremdsprache zur eigenen Sprache, entwickeln aber noch keine eigenständigen Ansätze für eine Vermittlung ihrer „unmöglichen“ Aufgabe, in ihrer fremdsprachlich-kommunikativen Kompetenz so gut wie der Englischlehrer zu werden. Der Lehrer sieht die Differenz zwischen der tatsächlichen Lernleistung der Lernenden und seinem *Native-Speaker-Ideal*, sieht aber noch keine „Brücke des Verstehens“, über die die Schüler zu ihm herübergelangen könnten, wenn man von seiner Forderung absieht, daß sie viel mehr arbeiten müßten.

Aus unserer Sicht sind Herr Q. und sein Kurs mit einem gewissen Vorbehalt auf diesem zweiten Niveau der Schülermitbeteiligung zu plazieren. Die Schüler nehmen das Angebot des Lehrers, Spracharbeit zum Thema „the ideal teacher“, an, funktionieren zugleich aber die Thematik so um, daß sie zu einer indirekten Botschaft an den Lehrer wird. Es gelingt den Schülern also in Grenzen, sich von der dominanten Vorgabe des Lehrers zu lösen und sich eigenständig an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen.

Wir können auf dem Fundament des empirisch belegbaren zweiten Niveaus deshalb ein drittes Niveau konstruieren:

- Die Lernenden strukturieren sich *auf oberstem Niveau* in kooperativer, u.U. auch konflikthafter Auseinandersetzung mit dem Lehrer ihr eigenes Lernprogramm, indem sie ihre *Interlanguage* als Produkt eigenen Wissens und Könnens und die Verbesserung dieser *Interlanguage* als sinnvolle Entwicklungsaufgabe in den Unterricht einbringen. Der Lehrer ist bereit und fähig, die *Interlanguage* der Schüler zum Angelpunkt der methodischen Gestaltung des Unterrichts zu machen, statt nur immer wieder die sprachlichen Fehler der Schüler zu korrigieren.

Wir können jetzt auf die Frage zurückkommen, welche didaktische Kompetenz die Schülerinnen und Schüler in den Oberstufenunterricht einbringen. Bisheriges Fazit unserer Untersuchungen ist, daß sie zwar größtenteils durchschauen, was methodisch-didaktisch abläuft, daß sie aber dennoch passiv bleiben (vgl. dazu neben dem jetzt gegebenen Beispiel auch MEYER 1986 und MEYER/TRAUT-

MANN 2000, S. 121ff.). Die Schüler haben offensichtlich gelernt, daß sie in der Schule zu warten haben, bis die Lehrer aktiv werden. Deshalb ergibt sich eine Perspektive für die Verbesserung der Schülermitbeteiligung, wenn es gelingt, dieses Strukturmuster methodisch kontrolliert zu ändern. Den Lehrern und den Schülern müssen die eingeschliffenen Strukturen bewußt werden, die die Schüler zu *rezeptiven* Akteuren machen. Danach kann man dann neu aushandeln, wie der Unterricht zu gestalten ist. Man kann die Mitgestaltung auf die Themen und auf die soziale Organisation der Lernsituation beziehen, wie es bei KLINGBERG und LITTLE gefordert wird. Dies erlaubt die Formulierung einer auf die drei Niveau-Stufen bezogenen, abschließenden Hypothese:

Die Schülermitbeteiligung im Unterricht wird umso größer und für den Lernfortschritt der Schüler ertragreicher sein, je besser es den Akteuren, den beteiligten Lehrenden und Lernenden, in der unterrichtlichen Interaktion gelingt, die fachlich-systematische Erarbeitung der fremden Sprache mit dem Bedürfnis der Schüler nach Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und didaktischer Autonomie zu vermitteln. Es hängt von der Bereitschaft der Lernenden ab, ob sie ihr Lernen in die eigene Hand nehmen und ob sie ihre entwickelte didaktische Sensibilität ausnutzen, um aus der rezeptiven Rolle herauszutreten, in der zu bleiben sie in der Schule gelernt haben. Es hängt von der pädagogischen Einstellung, dem Wissensstand, der methodischen Kompetenz und dem fachlichen Selbstbewußtsein der Lehrenden ab, ob sie akzeptieren, daß auch sie als Lehrende immer nur eine *Interlanguage* beherrschen, daß sie sich insofern nur graduell von den Lernenden unterscheiden und daß es ihre Aufgabe ist, ihre *Interlanguage* weiterzuentwickeln und zugleich die der Schüler zu fördern.

Uns liegt an dem Hinweis, daß L. KLINGBERG in seiner Publikation aus dem Jahre 1987 nicht nur die Schlüsselbegriffe der Mitgestaltung, der Mitverantwortung und des Mitentscheidens eingebracht hat, auf die wir einleitend und jetzt bei der Niveaustufung der Schülermitbeteiligung eingegangen sind. Er hat auch theoretisch präzise bestimmt, was das Problem der Schülermitbeteiligung ist, wenn Unterricht in der dialektischen Spannung zwischen *pädagogischer Führung des Lehrers* und *Selbsttätigkeit der Schüler* konzipiert werden soll. Das Problem ist, daß der Lehrer die Schüler zu Objekten seiner Unterrichtsgestaltung macht und damit nur Erfolg haben kann, wenn sie gleichzeitig eine Subjektposition einnehmen. KLINGBERG hat damit unseres Erachtens ein didaktisches Reflexionsniveau erreicht, das auch heute angemessen ist.⁸

8 Wir gehen davon aus, daß diese Perspektive auch aus der Sicht der allgemeinen Erziehungswissenschaft akzeptabel ist. D. BENNER vertritt in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1991, S. 62), nicht auf Schule und Unterricht eingrenzend, eine vergleichbare, an der Philosophie I. KANTS orientierte Position. Es sei darauf hingewiesen, daß wir auf neuere didaktische Arbeiten, die sich an U. OEVERMANNs objektiver Hermeneutik und N. LUHMANNs Systemtheorie orientieren (vgl. COMBE/HELSPER 1994; KOLBE 1998; SCHEUNPFLUG 2000), bewußt verzichten, um den Rahmen unseres Beitrags nicht zu sprengen.

5. Perspektiven für die weitere Entwicklung der Unterrichtsforschung

Unseres Erachtens führt die Frage, wie gesellschaftliches Wissen in der Institution Schule in Entwicklungsaufgaben der Lernenden verwandelt werden kann, zum Erfordernis einer *semantischen Theorie des Unterrichts*. Wir sollten systematisch aus der Perspektive der Lernenden heraus erforschen, wie die Unterrichtsinhalte konstituiert werden, wie im Unterrichtsprozeß Lernen und Bildung zustande kommen, wie und wann sich Schüler und Lehrer verstehen oder mißverstehen und wie in einer auf die Sinnkonstitution ausgerichteten Unterrichtstheorie beschrieben werden kann, was im Unterricht passiert. Wir sollten untersuchen, auf welche Weise im Unterrichtsprozeß Deutungen von Welt geschaffen und/oder transformiert werden. Wir benötigen dafür eine *semantische Didaktik*, die die Sinnproduktion zum Ausgangspunkt der Unterrichtsforschung und der Unterrichtsplanung macht, und wir brauchen zugleich eine *didaktische Semantik*, in der die Bedeutung von Wörtern und Sätzen und kommunikativen Szenen aus der Perspektive ihrer Entstehung betrachtet wird.

Mit einer solchen Theorie, die die Sinnstruktur des Unterrichts zum Zentrum der Unterrichtsforschung macht, setzen wir uns von didaktischen Modellen ab, die man als handlungsorientiert bezeichnen kann (wir denken etwa an die Arbeiten H. MEYERS zur Unterrichtsmethode, 1987, oder an die methodisch ausgerichtete Arbeit des Fremdsprachendidaktikers G. HENRICI, 1995). In diesen Arbeiten geht es um die Frage, welche sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen im Unterricht vollzogen werden. Es geht nur sekundär um die Frage, welche Sinnstruktur die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und die Lehrerinnen und Lehrer auf der anderen Seite aufbauen.

Wir schließen deshalb mit dem Hinweis, daß die Frage, ob eine an Semantik und dann erst an Unterricht als Handlung und Unterrichtskonstitution als Themenkonstitution orientierte Didaktik ein neues didaktisches Modell darstellt, eine eigentlich überflüssige Überlegung ist. Was zählt, ist die Anerkennung der Schüler in ihrer Andersartigkeit durch die Lehrer und die Anerkennung der Lehrer durch die Schüler, in asymmetrischer und doch auf Gleichberechtigung basierender intergenerationeller Kommunikation. Die Lehrer sollten die Spielräume der Schüler für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität vergrößern, nicht verkleinern. Sie sollten akzeptieren, daß die Schüler *ihren* Unterricht gestalten.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1991.
COMBE, A./HELSPER, W.: Was passiert im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994.
DRIVER, R. u.a.: Making Sense of Secondary Science Research into Children's Ideas. London/New York (Routledge) 1994.
HAVIGHURST, R. G.: Developmental Tasks and Education. Longman, London/New York (Longman) 1972.
HENRICI, G.: Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbs-spezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler 1995.
KLINGBERG, L.: Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der

- sozialistischen Schule. Potsdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Erziehungswissenschaftliche Reihe 74 (1987).
- KOLBE, F.-U.: Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender. Habilitationsschrift/Manuskript. Heidelberg 1998.
- LITTLE, D.: A Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Theoretical Foundations and Some Essentials of Pedagogical Practice. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 8/2 (1997), S. 227–244.
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden. Band 1 und 2. Scriptor. Frankfurt a.M. 1987.
- MEYER, M. A.: Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar 1986.
- MEYER, M. A./REINARTZ, A. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen 1998.
- MEYER, M. A./SCHMIDT, R. (Hrsg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Forschern. Opladen 2000.
- MEYER, M. A./TRAUTMANN, M.: Musteranalyse einer Unterrichtssequenz im Fach Englisch. In: MEYER/SCHMIDT 2000, S. 93–141.
- PEUKERT, H.: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: MEYER/REINARTZ 1998, S. 17–29.
- RADTKE, F.-O.: Lehrerbildung an der Universität. Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. Frankfurt a.M. 1999.
- SCHEUNPFLUG, A.: Allgemeine Didaktik aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. (Habilitationsschrift Hamburg 1998). Weinheim/Basel 2000 (im Druck).

Abstract

Referring to a research project on the participation of students in the teaching of specific subjects, the author examines in how far students participate in designing, justifying and deciding on their own instruction. Taking one example, i.e. the interpretation of an English lesson held in the final grades of a secondary school (gymnasiale Oberstufe), it is shown that students may well pursue aims other than those set by the teacher without provoking a breakdown of instruction. In a certain way, the students construct their instruction even if the teacher is dominant. Based on the interpretation of the lesson, which is further substantiated through a topical triangulation based on the evaluation of teacher interviews and of discussions among groups of students, different levels of student participation are distinguished. Within the framework of our survey, however, we did not encounter a form of student participation that could be considered optimal.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. M. A. Meyer, Silke Jessen, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg